

Stellungnahme zur Pressemitteilung der Universität Bremen vom 04.11.2021 mit dem Titel „Forderung nach Abitur-Reform: Alle Sprachen zählen!“

Artikel im *Weserkurier* am 10.11.2021 und in der *TAZ* am 11.11.2021

Die Romanistik der Universität Bremen lehnt den Vorschlag aus dem TraMiS-Projekt ab, eine außerschulische Sprachprüfung in der Herkunftssprache als Äquivalent und Ersatz zur mindestens dreijährigen Belegung einer 2. Fremdsprache als Zugangsberechtigung zum Abitur anzuerkennen. Wir begrüßen zwar die grundsätzlichen Überlegungen zur Berücksichtigung und Wertschätzung von Mehrsprachigkeit in der Schule und den intendierten Ausgleich heterogener Lernvoraussetzungen. Gleichwohl geben wir zu bedenken, dass die Grundannahme des Vorschlags, nämlich die Gleichsetzung von Fremdsprachenunterricht mit Sprachkompetenz, aus sprachwissenschaftlicher, sprach- und kulturdidaktischer Sicht keineswegs dem aktuellen wissenschaftlichen Erkenntnisstand entspricht und der Vorschlag damit sogar Gefahr läuft, seiner grundlegenden Intention zu widersprechen.

Folgende fachliche Argumente halten wir in diesem Kontext für einschlägig:

Die Gleichsetzung von Sprachkompetenz und Fremdsprachenunterricht ist ein ungerechtfertigter Kurzschluss. Die damit verbundenen Grundannahmen bzw. Konsequenzen sind äußerst problematisch:

1. Alle anderen im Fremdsprachenunterricht geförderten Kompetenzen wie die interkulturelle Kompetenz (Empathie, Perspektivwechsel, Ambiguitätstoleranz usw.), methodische Kompetenzen, vermittelte Wissensbestände zu Kultur, Politik, Wirtschaft und Geografie der Zielsprachenländer ebenso wie der Auf- und Ausbau der Sprachbewusstheit und der Sprachlernbewusstheit werden vollkommen außer Acht gelassen.
2. Schüler:innen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch haben diese entweder im Herkunftsland oder im Kreis ihrer Familie in Deutschland erworben. Da die Umgebungssprache (Deutsch) sich in aller Regel bald zur dominanten Sprache entwickelt, wird die Herkunftssprache oft nicht vollständig erworben (vgl. Lynch 2003); in den meisten Fällen sind mündliche Fertigkeiten wesentlich besser entwickelt als schriftsprachliche Kompetenzen. Durch die hauptsächliche Nutzung im familiären Kontext bleibt der Input in der Herkunftssprache zudem auf wenige Kontaktpersonen beschränkt und ist wesentlich geringer als bei monolingual aufwachsenden Gleichaltrigen im Herkunftssprachenland. Benmamoun / Montrul / Polinsky (2013) siedeln die *heritage speakers* daher etwa in der Mitte auf einem Kontinuum zwischen L1 und L2 an; Polinsky/Kagan (2007) differenzieren sogar zwischen akrolektalen, mesolektalen und basilektalen Kompetenzen. Tatsächlich vorhandene sprachliche Kompetenzen bei *heritage speakers* sind also sehr heterogen.
3. Hinzu kommt, dass Herkunftssprachen durch intensiven Kontakt mit der Umgebungssprache typischerweise auch durch zahlreiche Entlehnungen und Transferphänomene geprägt sind (vgl. u.a. Brehmer/Mehlhorn 2018). Die Herkunftssprache entwickelt sich so zu einer Varietät, die sich z.T. deutlich von der im Herkunftsland verwendeten

Sprache unterscheidet. Es stellt sich also das Problem, nach welchem Standard die betreffende Sprache denn überhaupt abgeprüft werden kann und soll.

4. Außerdem ist der Spracherwerbsprozess eines Babys/Kleinkinds nicht zu vergleichen mit dem Erlernen einer Fremdsprache eines Jugendlichen. Beides vollzieht sich unter sehr unterschiedlichen Bedingungen und ist mit unterschiedlichen Anstrengungen und Restriktionen verbunden, da sich die kognitiven Fähigkeiten zum Spracherwerb im Laufe der Kindheit/Jugend altersbedingt verändern (vgl. u.a. Hyltenstam/Abrahamsson 2003). Die Anforderungen, die im schulischen Fremdspracherwerb zu meistern sind, sind daher nicht vergleichbar mit einem frühkindlichen Spracherwerb, wie er im Falle der Herkunftssprachen in aller Regel stattgefunden hat.
5. Beim Erwerb einer weiteren Fremdsprache können gerade die Schüler:innen mit herkunftssprachlichen Kenntnissen bei gezielter Förderung und in Abhängigkeit von dem Niveau ihrer Kompetenzen in der Herkunftssprache und Deutsch von ihren herkunftssprachlichen Kompetenzen profitieren. Ihnen fällt es also leichter als nicht mehrsprachigen Kindern, eine weitere Fremdsprache zu erlernen. Dieser Vorteil würde ihnen durch die oben genannte Forderung genommen werden. Aus diesem Argument lässt sich die berechtigte Forderung nach einem guten herkunftssprachlichen Unterricht ableiten, da dieser die unter 2 genannten heterogenen sprachlichen Kompetenzen nivellieren kann.
6. Die Forderung nach Anerkennung der außerschulisch erworbenen herkunftssprachlichen Kenntnisse als 2. Fremdsprache führt sogar zu einer Benachteiligung von Schüler:innen mit Migrationshintergrund, da diesen der Zugang zum Erlernen einer weiteren Bildungssprache verwehrt wird. Denn Kompetenzen in Französisch, Spanisch oder auch Latein eröffnen berufliche und wirtschaftliche Perspektiven (vgl. etwa Kapitel zum Bildungsbeitrag des Fachs Französisch in Niedersächsischem Kerncurriculum für die Sek I Gymnasium 2017 und für Spanisch im Niedersächsischen Kultusministerium: KC Sek I Gymnasium 2017, 5).
7. Mehrsprachige Individuen können erhöhte (meta-)linguistische und (meta-)kognitive Fähigkeiten entwickeln, allerdings ist hierfür eine entsprechende Förderung Voraussetzung, damit diese potenziellen Vorteile zum Tragen kommen (vgl. u.a. Swain et al. 1990; Hufeisen & Marx 2007; De Angelis 2011). Diese Förderung würde den Schüler:innen mit Migrationshintergrund verwehrt werden.
8. Besonders zu betonen ist in diesem Zusammenhang die Bedeutung von Französisch- und Spanischkenntnissen für das friedliche und konstruktive Miteinander in Europa! In diesem Zusammenhang ist auch an die diversen Möglichkeiten des direkten Schüler:innen-, aber auch Studierendenaustausches zwischen Deutschland und Frankreich/Spanien zu denken, die ohne Kenntnisse in der anderen Sprache nicht in der bisherigen Form durchführbar sind. Es existiert ein großes und großartiges Angebot an Kooperationen in den Bereichen Studium, Wissenschaft, Kultur, Wirtschaft und Technik. Französisch und Spanisch sind Weltsprachen, die auf allen fünf Kontinenten verbreitet und exzellente Brückensprachen darstellen.

9. Überdies stellen sich rechtliche und schulorganisatorische Fragen: Sollen die herkunftssprachlichen Sprachkenntnisse durch die Schule geprüft werden oder werden außerschulische Prüfungen durchgeführt und anerkannt? Nach welchem Standard soll das geschehen?
10. Schließlich wird es kaum möglich sein, wirklich alle Herkunftssprachen standardisiert prüfen und anerkennen zu lassen. Es ist anzunehmen, dass die Mehrheitssprachen die jeweiligen Nationalsprachen sind und sich durchsetzen würden, was zu einer Fortführung der Unterdrückung von Minderheitssprachen führen würde. Die Benachteiligung der Sprecher:innen von Minderheitssprachen würde in Bremen damit weitergeführt.

Dieses Papier dient der fachlichen und kollegialen Auseinandersetzung und der differenzierteren Wissenschaftskommunikation, die keineswegs aus Ergebnissen von Forschungsprojekten Forderungen „der Universität Bremen“ (wie in der Presse formuliert) ableiten kann. Die Universität Bremen ist kein homogenes Gebilde und Meinungsvielfalt ist immer zu begrüßen. Einem konstruktiven Austausch, der wissenschaftliche und fachliche Erkenntnisse berücksichtigt, sind wir jederzeit aufgeschlossen.

Benmamoun, E./Montrul, S./Polinsky, M. (2013). Heritage languages and their speakers: Opportunities and challenges for linguistics. *Theoretical Linguistics* 39(3-4), 129-181.
 Brehmer, B., & Mehlhorn, G. (2018). *Herkunftssprachen*. Tübingen: Narr.
 Hufeisen, B., & Marx, N. (2007): How can DaF/E and EuroComGerm contribute to the concept of receptive multilingualism? Theoretical and practical considerations. In: J. D. ten Thije & L. Zeevaert (Eds.): *Receptive multilingualism. Linguistic analyses, language policies and didactic concepts*. Amsterdam: John Benjamins, 307–321.
 Hyltenstam, K./Abrahamsson, N. (2003). Maturational constraints in second language acquisition. In: Doughty, C. und Long, M. (eds.): *Handbook of Second Language Acquisition*. Oxford: Blackwell, 539–588.
 Lynch, A. (2003). The relationship between second and heritage language acquisition. Notes on research and theory building. *Heritage Language Journal* 1, 26-43.
 Polinsky, M./Kagan, O. (2007). Heritage Languages: In the 'Wild' and in the Classroom. *Language and Linguistics Compass* 1(5), 365-395.
 Swain, M., Lapkin, S., Rowen, N., & Hart, D. (1990): The role of mother tongue literacy in third language learning. *Language, Culture and Curriculum*, 3(1), 65–81.

Verantwortlich:

Prof. Dr. Carolin Patzelt (Sprachwissenschaft Hispanistik), Dr. Karoline Heyder (Fachdidaktik Französisch), Bärbara Roviró (Fachdidaktik Spanisch), Prof. Dr. Andreas Grünewald (Fachdidaktik Spanisch, Französisch), Dr. Georgia Gödecke (Fachdidaktik Französisch), Prof. Dr. Karen Struve (Literaturwissenschaft Französisch), Prof. Dr. Sabine Schlickers (Literaturwissenschaft Spanisch, Sprecherin der Studienkommission Romanistik)

Außerdem haben diese Stellungnahme unterzeichnet:

Deutscher Spanischlehrerverband Bremen, Vereinigung der Französischlehrerinnen und -lehrer Bremen, Prof. Dr. Julia Brühne (Transnationale Medienliteraturwissenschaften), Prof. Dr. Sabine Doff (Fremdsprachendidaktik Englisch, stellvertretende Direktorin des ZfLB), Magnus Fischer (Wissenschaftlicher Mitarbeiter, Sprachwissenschaft Hispanistik), Dr. Tim Giesler (Fremdsprachendidaktik Englisch, Lektor), Rebecca Kaewert (Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Literaturwissenschaft Hispanistik), Anika Müller-Karabil (Fremdsprachenzentrum Universität Bremen), Dr. Katrin Mutz (Lektorin, Sprachwissenschaft Franko-romanistik), Dr. Tabea Salzmann (Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Sprachwissenschaft Hispanistik), Corinna Sandkühler (Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Didaktik der romanischen Sprachen), Henning Vahlenkamp (Wissenschaftlicher Mitarbeiter, Sprachlehr- und Sprachlernforschung).